

# ***Aneignung* populärer Musik in informellen Bildungskontexten**

Versuch einer geschichtlichen Rekonstruktion und  
interdisziplinären Dimensionierung des Aneignungsbegriffs

---

BERNHARD WEBER

Aneignung ist ein schillernder, vielschichtiger und universell gebräuchlicher Begriff. Er erfreut sich in der Theologie, Philosophie, Pädagogik, Soziologie, in den Cultural Studies, den Kultur-, Medien- und Kommunikationswissenschaften einer ausgeprägten Verwendung. Den verschiedenen Verwendungszusammenhängen gemeinsam sind ihnen implizite Lernprozesse, welche aus ganz verschiedenen Gründen relativ selten mit allgemein gebräuchlichen Vorstellungen von *Lernen* in Verbindung gebracht werden. Eine der wesentlichen Ursachen ist vermutlich darin zu suchen, dass es sich bei solchen Formen des Lernens weitgehend um individuelle und autodidaktisch formierte Tätigkeiten handelt, die von den Ausführenden selbst nicht als Lernen verstanden werden, oder die in bewusster Abgrenzung zu schulischen Bildungskontexten nicht verwendet werden wollen. Psychologisch können solche Handlungen jedoch eindeutig dem Lernbegriff zugeordnet werden.

Lernen bezieht sich auf relativ dauerhafte Veränderungen im Verhalten oder den Verhaltenspotentialen eines Lebewesens in Bezug auf eine bestimmte Situation. Es beruht auf wiederholten Erfahrungen mit dieser Situation und kann nicht auf angeborene bzw. Reiz-Reaktions-Tendenzen, Reifung, oder vorübergehende Zustände [...] zurückgeführt werden. (Bower & Hilgard 1983: 31)

Bildungstheoretisch werden Aneignungsprozesse dem *informellen Lernen* zugeordnet, das in Abgrenzung zum *formalen Lernen* in aller Regel im alltäglichen Kontext außerhalb von Bildungs- und Ausbildungsstätten stattfindet und weder didaktisch strukturiert noch zertifiziert wird. Eine weitere Kategorie bildet das *nicht formale Lernen*, es weist zunächst die gleichen Merkmale wie das informelle Lernen auf, ist aber im Gegensatz dazu aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet (CEDEFOP 2009). Hinsichtlich des pädagogischen Stellenwerts wäre ergänzend anzumerken, dass 70% aller Bildungsprozesse außerhalb formaler Bildungsinstitutionen stattfinden (Brettschneider 2007: 9). Der verhältnismäßig hohe Prozentsatz verweist zunächst auf das didaktische Potential dieser Lernform und legitimiert zugleich die ausführliche Beschäftigung mit ihr.<sup>1</sup>

Im Zusammenhang mit dem Themenkomplex *Aneignungsformen populärer Musik* zielen die nachfolgenden Untersuchungen zunächst auf eine semantische Erschließung des Aneignungsbegriffs ab, der eine historisch und interdisziplinär ausgerichtete Rekonstruktion folgt. Sie führt unter anderem in die Tätigkeitspsychologie Leontjews (1959) und deren Rezeption durch die Kritische Psychologie um Holzkamp (1972) sowie in sozialpädagogische Bildungskonzepte und endet mit einem kurz gefassten Einblick in die Aneignungskonzepte der Cultural Studies und der Kulturwissenschaften. Die konkreten Berührungspunkte mit der populären Musik sind bei diesem methodischen Gang bis zu einem gewissen Punkt vernachlässigbar und provozieren gleichzeitig die Frage nach dem möglichen Ertrag eines solchen Unterfangens. Dieser ergibt sich jedoch auf einer erkenntnistheoretischen Ebene und verdichtet sich in der Frage, inwieweit der Aneignungsbegriff über ein adäquates und legitimes forschungstheoretisches und methodologisches Potential verfügt, um Objektivationen und Diskurse aktueller und historischer Popkulturen zu analysieren, zu interpretieren und zu reflektieren sowie auf formale Bildungskontexte zu übertragen. In einem übergeordneten Sinne zielen die Darlegungen auf eine interdisziplinär angelegte Weiterentwicklung des Begriffs im Hinblick auf einen möglichen Einsatz in der Populärmusikforschung.

---

1 Ein umfassender Bildungsdiskurs kann und soll an dieser Stelle nicht geführt werden. Lernen steht hier als notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für Bildung.

## SEMANTISCHE DIMENSIONIERUNG

Ganz allgemein bedeutet *Aneignung* (engl. appropriation) sich zu eigen machen und ist sinnverwandt mit lernen, unrechtmäßig in Besitz nehmen, ab-sahnen, annekieren, sich einer Sache bemächtigen, sich einverleiben, an sich nehmen, wegnehmen, sich bereichern und nehmen (vgl. Müller 1985: 48). Etymologisch führt der Begriff auf das altgermanische und mittelhochdeutsche Adjektiv *eigen*, *eigan* (ahd.), *eigen* (niederl.), *ā gen* (altengl. von *own*) und *egen* (schwed.) zurück. Als früh verselbständigt 2. Partizip eines im Deutschen mittlerweile verschwundenen gemeinsamen Verbs mit der Bedeutung von haben und besitzen, meint es in Besitz nehmen, besessen. In der ursprünglichen Bedeutung wird *eigen* derzeit lediglich in der Kombination *leibeigen* verwendet. Ansonsten bedeutet es jetzt zugehörig (das eigene Fleisch und Blut, der eigene Herd), steht aber auch für selbst, selbständig (mit eigener Hand, auf eigenen Füßen). Seine bereits angesprochene Bedeutungsvielfalt spiegelt sich darüber hinaus in den zahlreichen Ableitungen und Wortkombinationen wider, etwa in *eigenständig*, *eigenmächtig*, *eigen-nützig*, *eigensinnig*, *eigenwillig*, mit eigenen Händen etc. (vgl. Drodowski 1989: 147). Bereits auf dieser allgemeinen Bedeutungsebene zeigen sich grundlegende Implikationen mit unterschiedlichen Aneignungsformen populärer Musik, denen prozesshafte, subjektgesteuerte sowie eigentumsbezogene Handlungen zugrunde liegen und die körperlich-physische Aspekte betreffen.

Eine weitere Klärung und zugleich Ausdifferenzierung des Aneignungsbegriffs leistet die Medienwissenschaftlerin Marlene Faber (2001). Im Zusammenhang mit Untersuchungen zur Rezeption von Fernsehserien hat sie den Begriff einer wort- und handlungssemantischen Analyse unterzogen (vgl. Faber 2001: 28ff.). Faber identifiziert den Aneignungsbegriff zunächst als Synonym in der Nähe von *erwerben* und *in Besitz nehmen*. Demzufolge ist im Prozess der Aneignung die Erweiterung des Besitzes ebenso von Bedeutung wie eine zu erbringende Leistung. Beide Bedeutungskonstituenten stehen für Faber in keinem willkürlichen Verhältnis zueinander, sondern weisen Ordnungen auf, welche sich als sprachliche Muster über *indem-Verknüpfungen* darstellen lassen.

Wer sich etwas aneignet, der tut das, **indem** er etwas seinem Besitz hinzufügt, und das tut er, **indem** er eine Leistung erbringt. (Faber 2001: 30, Hervorhebung i. O.).

Faber entwickelt im Verlaufe ihrer Untersuchungen insgesamt drei Muster mit zunehmender Ausdifferenzierung und Komplexität:

Aneignungsmuster 1:

x EIGNET SICH y AN, *indem* x y SEINEM BESITZ HINZUFÜGT, *indem* x EINE LEISTUNG ERBRINGT

Aneignungsmuster 2:

x EIGNET SICH y AN, *indem* x y SEINEM BESITZ z HINZUFÜGT, *indem* x EINE LEISTUNG ERBRINGT, *indem* x EINEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN y UND z HERSTELLT

Aneignungsmuster 3:

x EIGNET SICH y AN, *indem* x y SEINEM BESITZ z HINZUFÜGT, *indem* x EINE LEISTUNG ERBRINGT, *indem* x EINEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN y UND z HERSTELLT, *indem* x y AN z ANFÜGT *oder* IN z INTEGRIERT *oder* MIT z VERKNÜPFT *oder* [...]. (Ebd.; Hervorh. i. O.)

Die so durchgeführte Ausdifferenzierung des Aneignungsbegriffs erfordert eine Unterscheidung zwischen materiellen und immateriellen Sachen als Aneignungsobjekte. Bei Letzteren handelt es sich um eine Form von Verinnerlichung, um ein *nach-Innen-nehmen*, welche deutlich über eine reine Addition von Wissen hinausführt. Es liegt eine Form von Integration vor, indem eine Verknüpfung des Neuen mit bereits Vorhandenem stattfindet. Dieser Prozess erfordert zumindest ansatzweise eine Bearbeitung und Weiterverarbeitung. Die Ausdifferenzierung der Relationen zwischen den beiden Größen y und z verweist auf die besondere Qualität des Zusammenhangs, der den Verbleib einer Sache näher spezifiziert. Ein mögliches Vokabular, das diesen Zusammenhang näher beschreibt, findet sich in Formulierungen wie „einfügen an, anhängen an, einfügen in, ergänzen um, erweitern um, integrieren in, verknüpfen mit, verbinden mit [...]“ (ebd.: 31). Eine weitere Form der Ausdifferenzierung ergibt sich über den Aspekt des Zusammenpassens von y und z. Die damit verbundenen Ausdifferenzierungen konstituieren sich über Formulierungen wie „vergleichen, kontrastieren, Verschiedenartigkeit bzw. Ähnlichkeit, herausstellen oder abwägen“ (ebd.).

Die von Faber abstrakt vorgenommenen wort- und handlungssemantischen Analysen können ergiebig und mehrfach auf den Komplex populärer Musikkulturen übertragen werden. Erstens legen die einzelnen Komponenten des komplexen Handlungsmusters Aneignens ihre gegenseitigen Bezüge offen. Zweitens implizieren sie potentielle Analysesystematiken sowie Ansatzpunkte für empirische Fragestellungen (quantitativ und qualitativ). Aber

auch ein philosophisch-hermeneutisch ausgerichtetes Verstehen (nach Gadamer) von Aneignungsprozessen kann sich in diesem wort- und handlungssemantischen Feld bewegen, da die zu verschmelzenden Horizonte des Subjektes und Objektes der Aneignung sowie deren Relationen differenziert beschrieben werden können. Drittens bieten die von Faber entwickelten Aneignungsmuster mögliche Grundlagen für ein diskursiv angelegtes Reflexionsmodell. Und viertens ergeben sich aus den Mustern didaktisch bedeutsame Impulse für eine formal verortete Vermittlung populärer Musik.

## BEGRIFFSGESCHICHTE

Der Aneignungsbegriff tritt in dem hier relevanten Spektrum gegen Ende des 18. Jahrhunderts zunächst in einem juristischen Kontext im Zusammenhang mit der Frage nach der (un-)rechtmäßigen Aneignung von Gegenständen in Erscheinung. Eine rechtsphilosophische Qualität erhält der Begriff bei Kant und bei Hegel bezüglich der Legitimität und Subjektivität von Aneignungsprozessen. Daran knüpfen materialistische Interpretationen von Marx und Engels an, welche die Verbindung von gesellschaftlichen Eigentumsverhältnissen, politischen und kulturellen Interessen und individuellen Entfaltungspotentialen diskutieren (vgl. Braun 2004: 19).

Parallel zu dieser rechtsphilosophischen und politökonomischen Entfaltung des Aneignungsbegriffes entwickelt sich eine pädagogisch-psychologische Perspektive in den Bildungstheorien und Erziehungskonzepten von Schleiermacher, Herbart und Fröbel (vgl. ebd.: 20). So stellt beispielsweise Schleiermacher die Aneignungsproblematik in einen ethischen Zusammenhang, indem er das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft thematisiert. Um es aufzulösen, entwickelt Schleiermacher vier Aneignungsprinzipien:

- Eigne überall so an, daß dein Aneignen zugleich ein in-Gemeinschaft-Treten sei.
- Betreibe alles universelle Aneignen mit Vorbehalt deiner Individualität [...]
- Eigne dir so an, daß du das Angeeignete schon an dir findest, und finde alles an dir so, daß du es dir aneignest [...]
- Handle bei allem Aneignen so, daß innere Anregung und äußere Anforderung zusammentreffen. (Schleiermacher 1990: 28f)

Sowohl die Interpretationen von Marx und Engels als auch die von Schleiermacher, Herbart und Fröbel entfalten neue und bislang noch nicht in Erscheinung getretene Qualitäten des Begriffs. Aneignung als Prozess wird in einen gesellschaftlichen Rahmen gestellt und erhält dadurch eine nicht widerrufbare soziale und ethisch-normative Komponente.

Am Beginn des 20. Jahrhunderts gehört *Aneignung* zu den vertrauten Begriffen der Pädagogik. Vermutlich unter der nationalsozialistischen Erziehungs- und Bildungspolitik einer ideologischen Gleichschaltung, in deren Klima das eigenständig denkende und handelnde Individuum unerwünscht ist, gerät der Aneignungsbegriff (zumindest in pädagogischen Kontexten) zunehmend in Vergessenheit. Mit dem Aufkommen der Umweltpsychologie und der ökologisch motivierten Sozialforschung wurde der Begriff in den 1970er Jahren wiederentdeckt und weiterentwickelt. Er knüpft jedoch historisch nicht an die eben beschriebene geisteswissenschaftliche Bildungstradition (Herbart, Schleiermacher und Fröbel) an, sondern orientiert sich am psychologischen Konzept der kulturhistorischen Schule um den sowjetischen Wissenschaftler A.N. Leontjew.

## **ANEIGNUNG IN DER TÄTIGKEITSTHEORIE DER KULTURHISTORISCHEN SCHULE**

Die Tätigkeitstheorie (engl. activity theory) beschreibt einen psychologischen Ansatz, welcher ursprünglich aus der kulturhistorischen Schule hervorging und ab den 1930er Jahren von Aleksey Nikolajewitsch Leontjew (Leont'ev), Lew Semjonowitsch Wygotski (Vygotskij) und Alexander Romanowitsch Lurija (Luria) in „Charkow“ (heute Charkiw, zweitgrößte Stadt der Ukraine) und Leningrad (heutiges St. Petersburg) entwickelt wurde. Aus der Kritik an den zu dieser Zeit bestehenden Paradigmen – Behaviorismus und Psychoanalyse – entwickelten die Psychologen eine neue Theorie. In ihr nimmt die Interaktion zwischen Mensch und Umwelt eine gesellschaftliche Funktion ein, die durch die Entwicklung kultureller Werkzeuge, Zeichen und Symbole geprägt ist. International wurde die Tätigkeitstheorie erst in den späten 1970er bzw. frühen 1980er Jahren wahrgenommen. In Deutschland wurden besonders die Arbeiten von Wygotsky und Leontjew bereits am Beginn der 1970er Jahre von Klaus Holzkamp, einem der Hauptprotagonisten der Kritischen Psychologie rezipiert.

Ausgangspunkt von Leontjews psychologischen Analysen war die Entwicklung menschlicher und tierischer Lebensformen und die darin jeweils enthaltenen Entwicklungsstadien des Organismus-Umwelt-Zusammenhangs (vgl. Braun 2004: 22). Die Grundannahme der Tätigkeitstheorie besteht in diesem Zusammenhang darin, dass sich der menschliche Geist und die Psyche kontinuierlich weiterentwickeln. Derartige Prozesse verlaufen allerdings nicht isoliert, sondern in einem kulturellen und sozialen Kontext sowie in einer für das Individuum zielorientierten und Bedeutung gewinnenden Interaktion zwischen dem Menschen und seiner materiellen Umwelt. Entwicklung ist somit kein innerpsychischer Prozess, sondern erfolgt in einer Wechselbeziehung zwischen objektiver und subjektiver Sinnggebung bzw. zwischen geistigen Operationen und materiellen Handlungen.

Aneignung ist mithin eine Tätigkeit; sie ist immer aktiv in dem Sinne, als sie aus der Auseinandersetzung des Subjekts mit der materiellen und symbolischen Kultur entsteht. Die Umwelt wird vom Kinde nicht passiv rezipiert, sondern verarbeitet. Aus der Aneignungstätigkeit entsteht Bewusstsein und erhalten Gegenstände und Symbolisierungen ihren Sinn und ihre Bedeutung. (Rolf/ Zimmermann 1985: 171)

Damit nimmt die Tätigkeitstheorie bereits ein wesentliches Paradigma der kognitiven Psychologie vorweg: der Mensch als ein sich durch Handlungen entwickelndes Wesen. In seinen Schriften betont Leontjew, dass sich das Kind im Rahmen seiner Entwicklung nicht wie das Tier an die Umwelt anpasst, „sondern [es] macht sie sich zu eigen, das heißt, es *eignet sie sich an*“ (Leontjew 1959: 367; Hervorh. i. O.).

Beim Prozeß der Aneignung [...] werden die historisch gebildeten menschlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen vom Individuum reproduziert. Durch die Aneignung vollzieht sich beim Kinde das, was beim Tier durch die Vererbung erzielt wird: Die Errungenschaften der Art werden dem Individuum überliefert. (Ebd.)

Daraus ergibt sich ein zentrales Prinzip der Tätigkeitstheorie. Die Gegenstände reduzieren sich nicht auf ihre physikalischen Eigenschaften, sondern symbolisieren darüber hinaus historische Produkte gesellschaftlicher Arbeit, deren Eigenschaften kulturell und sozial geprägt sind und im praktischen und sprachlichen Umgang mit den Mitmenschen rekonstruiert werden.

Die tatsächliche Welt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, ist eine Welt, die durch menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde. Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände, welche die sich im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern. (Leontjew 1973: 281)

Aber auch die Gegenstände des täglichen Bedarfs erschließen sich dem Kind über eine praktische und kognitive Arbeit, welche der in ihnen verkörperten Arbeit adäquat, jedoch nicht identisch ist (vgl. ebd.). Aus der über die reine Materialität hinausführenden symbolhaften Bedeutung der Gegenstände ergeben sich für die kindliche Entwicklung zwei elementare Aufgaben: Das Kind wird zum gesellschaftlichen Menschen unter Aneignung der historischen Erfahrung. Die persönliche Entwicklung dient dazu, die Entwicklung der Gesellschaft weiterzubringen. Insgesamt können die Aneignungsprozesse drei unterschiedliche Qualitäten einnehmen.

Im Gesamtstrom der Tätigkeit, der das menschliche Leben in seinen höheren, durch die psychische Widerspiegelung vermittelten Erscheinungsformen bildet, unterscheidet die Analyse somit einzelne (besondere) Tätigkeiten anhand der sie initiierenden Motive, des Weiteren Handlungen als bewussten Zielen untergeordnete Prozesse und schließlich Operationen, die unmittelbar von den Bedingungen zur Erlangung des konkreten Ziels abhängen“ (Leontjew 1982: 51).

Tätigkeiten	Motive	Gemeinschaft (marxistisch)
Handlungen	Ziele	Individuum oder Gruppe
Operationen	Instrumentale Bedingungen und Zwänge	Menschliche Routinen Maschinenarbeit

Abb. 1 Tabellarische Darstellung der unterschiedlichen Aneignungsqualitäten bei Leontjew

In der Interpretation von Leontjews Tätigkeitstheorie formuliert der Pädagoge Preuss-Lausitz (1981) Bedingungen, unter denen „Aneignungsprozesse“ stattfinden können.

- Lernen in Abhängigkeit von der motivgeleiteten Tätigkeit des Individuums
- Lernen in der Kommunikation mit anderen Menschen
- Lernen in der Verknüpfung von objektiver Bedeutung und subjektivem Sinn
- Lernen in der Bearbeitung des Widerspruchs zwischen objektiver Bedeutung als herrschende Ideologie und eigener Lebenspraxis. (Preuss-Lausitz 1981: 148)

Bei einer distanzierten Einschätzung der forschungstheoretischen Relevanz für populäre Musikkulturen, muss zwischen lerntheoretischen und normativen, in diesem Fall marxistisch-ideologischen Aspekten der Tätigkeitstheorie unterschieden werden. In Bezug auf die anfangs formulierte Fragestellung bestätigt der Aneignungsbegriff in der Interpretation von Leontjew die vom Subjekt intendierte Handlung sowie die soziale und kulturelle Relevanz des Aneignungsprozesses.

Die ideologische Flagge, die über den Subjekten weht, ist mit dem beispielhaften Blick auf den amerikanischen Pragmatismus hypothetisch zwar austauschbar, muss aber bei dessen Bewertung stets ins Kalkül gezogen werden.

Die Forschungsbefunde von Leontjew und Wygotsky waren ihrer damaligen Zeit deutlich voraus (vgl. Spychiger 2003: 12). Heute entsprechen sie sowohl inhaltlich als auch methodologisch nicht mehr dem aktuellen Stand der Handlungsforschung<sup>2</sup>, wobei einige neuere Forschungsaktivitäten wiederum speziell an Wygotsky anknüpfen (vgl. Winkler 2004: 79). Insofern ist die Tätigkeitstheorie für den hier geführten Diskurs von historischer Relevanz.<sup>3</sup> Nach wie vor wird der Aneignungsbegriff der Tätigkeitstheorie vor allem in der Sozialpädagogik (Deinet/ Reutlinger 2004), marginal in der Musikpädagogik (Stroh 2014), in den Cultural Studies sowie in den Kulturwissenschaften rezipiert (siehe unten). Allerdings geschieht dies zumeist in einer ideologisch gefilterten Form, in welcher die Diskussion ihrer marxistischen Implikationen in aller Regel vernachlässigt wird.

---

2 Etwa im Vergleich zu konstruktivistischen Konzepten.

3 Obwohl die wissenschaftliche Bedeutung der Forschungsarbeiten von Leontjew, Wygotsky und Lurija unbestritten ist, werden sie in vielen Lehrwerken nicht oder nur am Rande thematisiert.

## DER ANEIGNUNGSBEGRIFF IN DER KRITISCHEN PSYCHOLOGIE

Die Kritische Psychologie beschreibt ein um Klaus Holzkamp entwickeltes und subjektwissenschaftlich ausgerichtetes Konzept, das sich Ende der 1960er Jahre in Berlin herausgebildet hat und 1969 an der Freien Universität in West Berlin institutionell verankert wurde. Ihrem Selbstverständnis nach versteht sich die Kritische Psychologie als

„ein subjektwissenschaftlicher Forschungsansatz, der im Kontext der Studentenbewegung entstand und ein anderes Verständnis vom Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft sowie von Gesellschaft und Subjekten hat, als sich dies im Mainstream der Psychologie findet.“ (<http://www.kritische-psychologie.de/einstieg>; Zugriff am 13.11.2015)

Relativ früh wurde das Konzept an anderen Universitäten, wie beispielsweise Bochum, Marburg oder Hannover rezipiert und ist mittlerweile in sehr unterschiedlichen Bereichen der Psychologie verortet. Allen Anwendungsbereichen gemeinsam ist die Abgrenzung gegenüber einer rein naturwissenschaftlichen, auf experimentell-statistischen Methoden beruhenden Psychologie. Ihre Genese steht in einem engen Zusammenhang mit den Student\_innenbewegungen in Berlin und der politisch motivierten Kritik an bürgerlichen Institutionen und dem damit verbundenen „Herrschaftswissen“ (vgl. Markard 2000: 2). Deshalb vermischen sich in den Publikationen Holzkmamps, besonders in der ersten Entwicklungsphase (1973-1977), psychologische Aussagen mit politisch-ideologischen, welche sich unter anderem aus den Schriften der Frankfurter Schule aber auch denen des Positivismusstreits speisen. Theoretisch basiert die Kritische Psychologie ursprünglich auf der in der kulturhistorischen Schule beheimateten Tätigkeitspsychologie von Leontjew. Konkreter Anknüpfungspunkt war der von ihm aus tierischen Lebensformen transformierte Organismus-Umwelt-Zusammenhang und die daraus diagnostizierten Entwicklungsniveaus. Durch eine daraus abgeleitete Analyse der „Beziehungen zwischen *sachlichen* und *personalen Gegenstandsdeutungen* und deren Verhältnisse zu den *Symbolbedeutungen*, auf die sich alle Wahrnehmungs- und Denkprozesse beziehen“ (Braun 2004: 23; Hervorh. i. O.), wurde Leontjews Ansatz von Holzkamp und seinen Mitarbeitern ausdifferenziert und weiterentwickelt.

Das Attribut *kritisch* nimmt im Konzept Holzkmamps eine doppelte Funktion ein. Neben einer grundsätzlich kritischen Haltung in Analogie zur

Frankfurter Schule, betrifft die Kritik vor allem das damalige Menschenbild einer bürgerlich-institutionalisierten und rein naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologie. Im Zusammenhang mit den damals üblichen experimentellen Verfahren kritisierte Holzkamp vor allem,

daß die sogenannten Versuchspersonen nicht als freie und vernunftbegabte gesellschaftliche Wesen mit je eigener Biographie angesehen, sondern einem vorgegebenen Reiz-Reaktionsschema unterworfen wurden. (Jaeggi 2002: 310)

Nur die Versuchsleiter\_innen wurden als handlungs- und entscheidungsfähige Subjekte angesehen. In diesem Sachverhalt spiegeln sich zwei verschiedene, miteinander unvereinbare Menschenbilder (vgl. ebd.).

Holzkamp und seine Mitarbeiter haben diese kritische Perspektive auf sehr viele Bereiche der Psychologie ausgerichtet (z.B. Intelligenzforschung, Wahrnehmungspsychologie, Diagnostik, Motivationspsychologie u.a.m.) und zahlreiche Grundbegriffe der Psychologie (Reiz-Reaktion, Variablen, Motivation etc.) auf der Basis einer sozioökonomischen Analyse einer grundsätzlichen Revision unterzogen (vgl. ebd.). Sie führte zu einer veränderten Forschungsperspektive, welche auch methodologische Konsequenzen mit sich brachte:

Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung ist nicht das Subjekt, sondern dessen Welt, wie sie von ihm empfindend, denkend und handelnd erfahren wird. (<http://www.kritische-psychologie.de/einstieg>; Zugriff am 13.11.2015)

Das aus diesem Paradigma entwickelte emanzipatorische Subjektbild wurde auch auf die Beschreibung von Lernprozessen übertragen. Lernen beschreibt Holzkamp als einen aktiven Prozess der Aneignung und prägte in diesem Zusammenhang Begriffe wie *widerständiges und defensives Lernen* sowie *expansives und selbstbestimmtes Lernen* als zentrale Kategorien seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (vgl. <http://www.kritische-psychologie.de/1992/die-fiktion-administrativer-planbarkeit-schulischer-lernprozesse>; Zugriff am 13.11.2015).

Ein defensives Lernen erfolgt ohne Lernmotivation und ohne konkretes Interesse am Lerngegenstand. Übertragen auf formale Lernkontexte, wie sie beispielsweise an öffentlichen Schulen anzutreffen sind, bleiben die Interessen und Lernbedürfnisse der Schüler\_innen weitgehend unberücksichtigt. Dies hat zur Konsequenz, dass sich Schüler\_innen auf sehr unterschiedliche Art und Weise solchen Lernformen entziehen. Mit dem Blick auf Michel

Foucault nehmen formal gestaltete Lernprozesse insofern einen Sonderstatus ein, als dort gesellschaftliche Machtverhältnisse zu Ungunsten von Schüler\_innen reproduziert werden (vgl. Foucault 2003). Im Gegensatz dazu stößt das lernende Subjekt im expansiven oder selbstbestimmten Lernen von selbst an die Grenzen seines/ ihres Handelns, die es aus Eigeninteresse und durch Eigeninitiative, das heißt über selbst initiierte Lernprozesse überwindet und dadurch seine/ ihre Handlungsfähigkeit wiedererlangt. Somit wendet sich dieses Konzept gegen jede Form einer extrinsischen Lernmotivation. Aneignung als ein auf Eigeninitiative basiertes Lernen, verbindet Holzkamp zusätzlich mit einem bildungskritischen Anliegen, das auf die Selbstbestimmung und die Emanzipation des Subjektes gegen fremdbestimmte, d.h. formale Formen des Lernens abzielt. Der oder die Lernende wird nicht zum Objekt, sondern zum selbstbestimmten Subjekt des Lernens.

Mit dem Blick auf die bisherige interdisziplinär ausgerichtete Dimensionierung des Aneignungsbegriffes betont die Kritische Psychologie in Ergänzung zu den bisherigen Ergebnissen die grundsätzliche Selbstbestimmung und Emanzipation des Subjektes in einem handelnden, kognitiven und emotionalen Zugang zur Welt. Ein solches Subjektbild impliziert zugleich eine deutliche Kritik an formalen Lernsituationen.

Als Forschungsperspektive eröffnet die Kritische Psychologie,<sup>4</sup> aber auch die musikpädagogisch motivierten Anregungen von Wolfgang Martin Stroh, (2014) für die populäre Musik zahlreiche konzeptionelle und methodische Ansätze zur Analyse und Reflexion von Aneignungsprozessen, wie sie in musikalischen Jugendkulturen, etwa im *Breaking* des Hiphop (vgl. Rappe/Stöger 2016), stattfinden. Ihre grundsätzliche Bedeutung ist im Horizont der besonderen und ideologisch aufgeladenen historischen Situation und der kognitiven Wende der späten 1960er Jahre einzuschätzen (vgl. Felsch 2015). Als subjektwissenschaftliche Lerntheorie ist sie, unter Vernachlässigung ihrer marxistisch-ideologischen Grundierung, aktuell in der Erwachsenenbildung und in der Sozialpädagogik virulent.

---

4 Es sei hier nur am Rande angemerkt, dass die Kritische Psychologie von einschlägigen Lehrbüchern der historischen, systematischen und pädagogischen Psychologie (z.B. Schönplflug 2000, Weidenmann/ Krapp 1994 oder Edelmann 1994) entweder überhaupt nicht oder nur am Rande thematisiert wird. Dieser Sachverhalt fordert eine zeitnahe und innerdisziplinäre Aufarbeitung. Eine analoge Situation ist in der Musikpädagogik beobachtbar. Die Rezeption der Kritischen Psychologie durch Wolfgang Martin Stroh (2014) blieb von bisherigen historischen Untersuchungen (z.B. Gruhn 2003) weitgehend unbeachtet.

## **ANEIGNUNG ALS „BILDUNGSKONZEPT“ DER SOZIALPÄDAGOGIK**

Historisch gesehen verfügt der Aneignungsbegriff in der Sozialpädagogik über eine relativ lange Tradition. Seine theoretische Rahmung speist sich ursprünglich aus der kritischen Rezeption der bereits erwähnten kulturhistorischen Schule um Leontjew in den 1970er Jahren. Im Laufe der Fachentwicklung kamen sozialökologische und raumsoziologische Perspektiven hinzu. Im Zuge des bildungspolitischen Diskurses um die PISA-Studie wurde das Konzept einer grundlegenden Überarbeitung unterzogen. Der neue und basale Ausgangspunkt dieses Vorhabens

[...] begreift die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen als eigentätige Auseinandersetzung mit der materiellen und symbolischen Kultur, die insbesondere für Kinder und Jugendliche räumlich vermittelt wird. (Deinet/ Reutlinger 2004: 7)

Daraus entwickeln die Autoren ein sozialräumliches Bildungskonzept:

Aneignung steht als Begriff für die subjektive aktive Gestaltung und Veränderung von Räumen und Territorien. (Ebd.)

Aneignung ist das Muster für die Bildung des Subjektes im sozialen Raum. Der gesellschaftliche Raum ist Aneignungs- und Bildungsraum. (Ebd.)

Das aktualisierte Bildungskonzept erweitert den bisher entfalteten Aneignungsbegriff um eine räumliche Komponente, in deren Dimensionen *Aneignung* sowohl faktisch wie auch normativ zum Modus einer sozialräumlichen Bildung avanciert. Informelle Räume und Territorien, die sowohl materieller als auch symbolischer Natur sein können, bieten Bildungschancen und die ihnen implizite gesellschaftliche Sinnggebung kann von den Akteuren – Kinder, Jugendliche oder Erwachsene – erschlossen werden. Der Wiener Soziologe Oliver Frey interpretiert solche Räume als Lernorte eines konkreten Urbanismus, der einem auf Effizienz und Leistungsfähigkeit ausgerichteten scholastischen Bildungsbegriff konträr entgegensteht.

Öffentliche Räume [... sind] Lern- und Bildungsorte, in denen das Individuum sich Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsprozesse aneignet. Dieser Aneignungsprozess ist ein spezifischer Bildungsprozess, nämlich ein raumbezogener. (Frey 2004: 219)

Dabei geht Frey von einem Raumparadigma aus, dessen Dimensionierung sich nicht empirisch-physikalisch erfassen lässt, sondern eine relationale Qualität einnimmt. Räume konstituieren sich prozessual auf der Grundlage von Handlungen zwischen verschiedenen Subjekten. Die dort sichtbar werdenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aneignungsstrategien sind Konstruktionsleistungen der sozialen Akteur\_innen. Ihre Konstruktionen erfolgen kontextabhängig, das heißt, die (räumlichen) Sinnzusammenhänge stehen in einem lokalen Kontext, welcher durch eine ganze Reihe von Faktoren geprägt wird:

- Institutionelle Kulturen, Normen und Arbeitsroutinen
- Werthaltungen, Habitus und soziostrukturelle Merkmale
- Klassen, Geschlecht und Kohortenzugehörigkeit (Frey 2004: 220).

Aus diesem relationalen Blickwinkel heraus verfolgt Läßle die Idee eines „Matrix-Raumes“, der sich aus den folgenden Komponenten konstituiert:

- Materiell-phisches Substrat
- Gesellschaftliche Interaktions- und Handlungsstrukturen bzw. gesellschaftliche Praxis [...]
- Institutionalisiertes und normatives Regulationssystem
- räumliches Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem‘ (vgl. Läßle 1991: 196, zitiert in Frey 2004: 220f).

Aufgrund der den Räumen impliziten Dynamik sozialer Prozesse, verändern sich sowohl die handelnden Subjekte als auch die räumlichen Strukturen. Für Deinet/ Reutlinger beeinflussen auch externe Entwicklungen die sozial-räumlichen Strukturen. Dazu zählen beispielsweise die Auflösung tradierter Normen, Institutionen und Rollen, oder gesellschaftliche Prozesse wie Individualisierung sowie Ökonomisierung und Funktionalisierung aller Lebensbereiche (vgl. Deinet/ Reutlinger 2004: 8).

Die aktuellen Raumkonzepte der Sozialpädagogik stehen unter dem Einfluss der topologischen oder raumkritischen Wende (spacial turn) in den Kulturwissenschaften. Sie beschreibt die soziale Produktion von Raum als

einen widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozess, durch dessen Dynamik Räume einer stetigen Veränderung unterzogen sind. In den Räumen vollzieht sich eine spezifische Verortung sozialer Praktiken (vgl. Bachmann-Medick 2010, S. 289), welche für die Soziologin Martina Löw analytisch als Spacing und Synthese kategoriell erfasst werden können (vgl. Löw 2013: 159).

Zusammenfassend charakterisieren Deinet/ Reutlinger *Aneignung* als Bildungskonzept der Sozialpädagogik in Anlehnung an Braun (1994: 110) wie folgt:

- Eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- (kreative) Gestaltung von Räumen und Symbolen
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
- Erweiterung des Handlungsraumes (die neuen Möglichkeiten, die in neuen Räumen liegen)
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- Eigentätige Nutzung neuer Medien zur Erschließung virtueller sozialer Räume
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinne einer ‚Unmittelbarkeitsüberschreitung‘ und ‚Bedeutungsverallgemeinerung‘. (Deinet/ Reutlinger 2004: 11)

Sozialpädagogisch ausgerichtete Bildungsüberlegungen erweitern die bisherigen Studien um eine raumtheoretische Dimension mit relationaler Prägung, verbunden mit vielfältigen Implikationen des Sozialen. Neben Aneignung als ein Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, betreffen diese Erweiterungen beispielsweise ethische Haltungen, wie Toleranz, Akzeptanz oder gegenseitige Rücksichtnahme.

Eine Übertragung sozialräumlicher Perspektiven auf Aneignungsprozesse der populären Musik scheint jedoch nur über einen in vielerlei Hinsicht erweiterten Raumbegriff denkbar. So nehmen im Hinblick auf die aktuellen Produktions-, Rezeptions- und Vermittlungspraxen populärer Musikkulturen neben den materiell und symbolisch gedachten, vor allem virtuelle Aneignungsräume einen vergleichsweise deutlich höheren und bedeutungsvolleren Stellenwert ein. Überdies greifen Jugendliche nicht nur auf bestehende Räume und Territorien zurück und verändern diese, sondern generieren in vielen Fällen materiell (z.B. Überäume oder Clubs), symbolisch (z.B. Cy-

pher im Breaking; vgl. Rappe/ Stöger 2016) aber auch virtuell (z.B. Facebook) eigene.

Vor dem Hintergrund der umfassenden Globalisierung populärer Musikkulturen wären die Raumkonzepte des *spacial turn* um postkoloniale Diskurse<sup>5</sup> zu erweitern. Diese richten ihr Augenmerk auf die Heterogenität von Räumen, auf die Verhandlung von Differenzen und auf Hybridisierungsprozesse als ein Ausloten des Dritten Raums (third space) (vgl. Bachmann-Medick 2010: 184ff). Medial bedingt, betreffen solche Raumkonzepte darüber hinaus das Spannungsfeld zwischen lokalen und globalen Aneignungsprozessen. Diesbezügliche sozialräumliche Konstellationen wären möglicherweise mit spezifischen Netzwerktheorien des Sozialen, wie etwa der Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2008) angemessener zu beschreiben. Betont man den medialen Aspekt, ist die Akteur-Medien-Theorie (Thielmann/Schüttpelz/Gendolla 2013) eine denkbare forschungstheoretische Variante. Und schließlich wäre musikdidaktisch zu prüfen, inwieweit sich die sozialräumlichen Aspekte informeller Aneignungskonstellationen auf formale Bildungskontexte übertragen lassen.

## **DER ANEIGNUNGSBEGRIFF IN DEN CULTURAL STUDIES UND IN DEN KULTURWISSENSCHAFTEN**

Neben der Sozialpädagogik ist der Aneignungsbegriff in den Cultural Studies, den Kultur- sowie den Kommunikations- und Medienwissenschaften, und hier besonders bei Andreas Hepp, präsent. Seine theoretischen Grundierungen erfuhr der Begriff sowohl aus den kulturhistorischen Wurzeln als auch aus den rein marxistischen (Hepp 2009). Medienpädagogische Konzepte sind hingegen in der kulturhistorischen Schule verankert (Faber 2001: 26). Aktuelle Konzepte stehen unter dem Einfluss von Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Jacques Lacan und Raymond Williams. Disziplinär verortet sich der Aneignungsbegriff in den vielschichtigen Medienanalysen der Cultural Studies.

---

5 Inwieweit auch historische Raumkonzepte etwa von Bourdieu (Raum als „Topologie“) und Foucault („Heterotopien“) für eine Ausdifferenzierung und theoretische Fundierung des Aneignungsbegriffs von grundlegender Relevanz sind, müsste im Verlaufe weiterer Untersuchungen geklärt werden.

Insgesamt steht die Verwendung des Begriffs in einem engen Zusammenhang mit dem durch die qualitative Wende initiierten Paradigmenwechsel in der Medienrezeptionsforschung. Hepp identifiziert als gemeinsamen Nenner der bisherigen Studien:

dass die Nutzung von Medien kein Prozess der ‚Übernahme‘ von oder ‚Assimilation‘ an bestimmte Medieninhalte ist [...] sondern ein Vorgang des ‚sich-Zu-Eigen-Machens‘ der Medieninhalte [und dass es sich bei dieser Form – B.W.] der **Aneignung** von Medieninhalten um einen Vermittlungsprozess zwischen den in spezifischen Diskursen lokalisierten Medieninhalten einerseits und den ebenfalls diskursiv vermittelten, alltagsweltlichen Lebenszusammenhängen der Nutzerinnen und Nutzer andererseits [handelt]. (Hepp 2010: 165; Hervorh. i.O.)

Im Abgleich mit den bisherigen Ergebnissen konzentrieren sich die Untersuchungen der Kulturwissenschaften auf die Rezeption von Medien unter der Berücksichtigung individueller und kommunikativer Aspekte. Sie betonen wiederum die Eigeninitiative und Autonomie der Rezipient\_innen sowie die Bedeutung des kulturellen und sozialen Kontextes für das Resultat des Aneignungsprozesses. Dabei hebt Hepp in Bezug auf die Studien des Medien- und Kommunikationswissenschaftlers David Morley besonders hervor, dass die in alltagsweltlichen Lebenszusammenhängen stehenden Nutzer\_innen nicht individuell zu betrachten sind, sondern sich aus „subkultureller Formationen“ oder „Gruppierungen“ konstituieren „deren Mitglieder bestimmte kulturelle Orientierungen bezüglich der Dekodierung von Medienprodukten teilen“ (Morley 1980: 14f, zitiert in: Hepp 2010: 168). Statistisch wird das Publikum

„als aus einer Reihe von ‚Clustern sozial situierter individueller Rezipierender‘ bestehend gedacht, deren Lesarten gerahmt werden durch gemeinsam geteilte kulturelle Formationen und Praktiken, die preexistent zur individuellen Mediennutzung sind.“ (Ebd.: 169)

Demzufolge verfügt ein Medienprodukt nicht nur über ein Publikum, sondern über verschiedene Publika. Um diese komplexen soziokulturellen Prozesse zu analysieren und zu beschreiben, schlägt Morley ein Mapping kultureller Kontexte vor, „das die mannigfaltigen kulturellen Repertoires und symbolischen Ressourcen zeigt, die unterschiedlich lokalisierten Subgruppen des Publikums zugänglich sind“ (Morley 1992: 118, zitiert in: Hepp 2010: S. 171).

Der Blick in die Medienrezeptionsforschung der Cultural Studies und der Kulturwissenschaften bestätigt, erweitert und differenziert die bisherigen Befunde weiter aus. Es würde allerdings den Rahmen dieser Untersuchungen deutlich sprengen, den Aneignungsbegriff in den Kulturwissenschaften mit gleicher Intensität und gleichem Anspruch aufarbeiten zu wollen. Dies kann hier nicht geleistet werden und wird an anderer Stelle erfolgen. Als Ausblick und zugleich Perspektive für weitere Forschungsambitionen – und hier ergeben sich wiederum deutliche Bezüge zu populären Musikkulturen – ist die bisherige kategoriale Erschließung und Diskussion des Aneignungsbegriffs in übergeordnete und globale Kontexte zu stellen: Kulturelle Differenzierung, Individualisierung, Globalisierung, Postmoderne, Postmodernismus und Kontextualismus (vgl. Hepp 2010: 241).

## FAZIT

Den Ausgangspunkt der hier vorgenommenen Untersuchungen bildete der zentrale Fragenkomplex, inwieweit der Aneignungsbegriff in informellen Bildungskontexten über ein adäquates und legitimes forschungstheoretisches und methodologisches Potential verfügt, um Objektivationen und Diskurse aktueller und historischer Popkulturen zu analysieren, zu interpretieren und zu reflektieren sowie zu vermitteln. Darüber hinaus wirft sich die Frage auf, welche möglichen Perspektiven sich hinsichtlich einer weiteren Entwicklung und Entfaltung des Begriffs ergeben könnten.

Das erwartete Potential verdeutlicht sich in den vielfältigen Attributen des Aneignungsbegriffs. Aneignung vollzieht sich prozesshaft in materiellen und virtuellen Räumen. Der konkrete Prozess der Aneignung wird stets von autonomen und heterogen gruppierten Subjekten aus unterschiedlichen Lebenszusammenhängen initiiert; er ist motivgeleitet, selbstgesteuert, emanzipiert, selbstbestimmt und expansiv. Die Aneignungsräume als „objektiviertes Soziales“ konstruieren sich relational, das heißt auf der Grundlage von Handlungen zwischen den verschiedenen Subjekten. Die dort stattfindenden Prozesse lassen sich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten reduzieren, sondern implizieren soziale, ethische, kulturelle, aber auch normative und ideologische Dimensionierungen, die nach Sinnfindung und Bedeutungserschließung streben. Die sich anzueignenden „Objekte“ reduzieren sich nicht auf ihre rein physikalisch-materiellen und rasant expandierenden virtuellen Strukturen, sondern verweisen darüber hinaus auf übergeordnete kulturelle und soziale Symbolisierungen.

Im Hinblick auf eine nachhaltig angelegte und zeitgemäße Vermittlung populärer Musik stellt sich an dieser Stelle zudem die Frage, wie informelle und formale Formen des Lernens in eine ergiebige didaktische Beziehung gesetzt werden können. Vielfach wird eine Kooperation zwischen beiden Lernformen vorgeschlagen:

Es bedarf eigener kooperativer Strategien, wie die Verfahren der Sichtbarmachung und Anerkennung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit bei Dritten Bekanntheit und Anerkennung finden können. Dazu bedarf es auch einer qualifizierten Auswahl von Verfahren. (Baumbast et al. 2012: 61)

Alternative Ansätze versuchen Aneignungsprozesse, wie sie in Bandprojekten der populären Musik stattfinden, in formalen Lernkontexten abzubilden. Beispielsweise überträgt die englische Musikpädagogin Lucy Green Fähigkeiten, Kenntnisse und Selbstkonzepte von Popmusiker\_innen auf die Praxis des Musikunterrichts (vgl. Green 2002, 2008). Die Schüler\_innen eignen sich hier populäre Musik nicht auf der Grundlage von Noten an, sondern der Aneignungspraxis dieses Genres entsprechend oral, über die didaktischen Schritte Hören, Auswählen, Singen, Ausprobieren und Spielen. Dies geschieht in *kooperativen* und *peer-directed* installierten Lernarrangements.

Auf einen ersten Blick erscheinen solche Kooperations- und Transferstrategien plausibel und praktikabel. Bei genauer Betrachtungsweise, etwa unter der Perspektive eines expansiven und selbstbestimmten Lernens (vgl. Holzkamp 1995), sind formale und informelle Lernprozesse nicht kongruent und in vollem Umfang vereinbar. Autonome und vom Subjekt initiierte Aneignungsformen lassen sich nicht einfach institutionell verordnen und vereinnahmen. Zudem unterliegen institutionelle Lernangebote einer grundsätzlichen didaktischen Reduktion. Weitere Einwände wären aus bildungstheoretischer Sicht zu formulieren. Eine denkbare Option sind hybride didaktische Konstellationen, in denen in physikalischen, symbolischen und virtuellen Räumen formale und informelle Lernkontexte miteinander oszillieren.

Die bisher rein theoretisch geführten Untersuchungen sind durch bereits vorhandene empirische Befunde und zukünftige Forschungsprojekte zu ergänzen. In diesem Zusammenhang verweise ich auf den entsprechenden Tagungsbeitrag von Sidsel Karlsen sowie auf Forschungsarbeiten von Michael Rappe und Christine Stöger (2016). Weitere Perspektiven ergeben sich in der systematischen Erschließung verschiedener und von der Popular-

musikforschung noch weitgehend unerschlossener Aneignungsbereiche, wie beispielsweise den unterschiedlichen Raumkonzepten der Sozialpädagogik, der Kulturwissenschaften (spatial turn und postcolonial turn) oder den Netzwerktheorien der Soziologie (Akteur-Netzwerk-Theorie und Akteur-Medien-Theorie). Ergänzende Untersuchungsperspektiven ergeben sich auf theoretisch-systematischer Ebene. Beispielsweise ist der Aneignungsbegriff auch bei Foucault (1995) anzutreffen und wurde unter anderem von Bartsch et al. (1990) rezipiert.

Unter Berücksichtigung der bisherigen Untersuchungsergebnisse und ungeachtet der derzeit noch brachliegenden Untersuchungsfelder, verfügt der Aneignungsbegriff über ein hinreichendes Potential, um sich in Forschung und Lehre sowie in der Vermittlung populärer Musikkulturen zu einem wissenschaftlich relevanten Leitbegriff zu exponieren.

## BIBLIOGRAFIE

- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Reinbek 2010.
- Bartsch, Udo: *Zur Aneignungsfunktion von Kunst*. Berlin: Akademie-Verlag 1990.
- Baumbast, Stephanie/ Hofmann-van de Poll, Fredericke/ Lüders, Christian: *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. Online unter: [www.jugendsozialarbeit.de](http://www.jugendsozialarbeit.de) (Zugriff am 29.10.2015).
- Bower, Gordon H./ Hilgard, Ernest R.: *Theorien des Lernens*. Stuttgart: Ernst Klett 1983.
- Braun, Karl-Heinz: Raumentwicklung als Aneignungsprozess. In: Ulrich Deinet/ Christian Reutlinger (Hg.): *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 19-48.
- Brettschneider, Markus: *Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Erwachsenenbildung*. Online unter: <http://www.die-bonn.de/publikation/en/online-texte/index.asp> (Zugriff am 17.04.2016).
- Deinet, Ulrich/ Reutlinger, Christian (Hg.): *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

- Deinet, Ulrich/ Reutlinger, Christian: Einleitung. In: ders. (Hg.): *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 7-18.
- Drodowski, Günther (Hg.): *Das Herkunftswörterbuch* (Duden, Bd. 7). Mannheim: Dudenverlag 1989.
- Edelmann, Walter: *Lernpsychologie. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union 1994.
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP): *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. 2009. Online unter: [www.cedefop.europa.eu/files/4054\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf) (Zugriff am 17.04.2016).
- Faber, Marlene: Medienrezeption als Aneignung. In: Holly, Werner (Hg.): *Der sprechende Zuschauer*. Wiesbaden: Westdt. Verlag 2001, S. 25-40.
- Felsch, Philipp: *Der Lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte, 1960 – 1990*. München: Beck 2015.
- Frey, Oliver: Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus. In: Ulrich Deinet, Christian Reutlinger (Hg.): *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 219-234.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 2003.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1995.
- Green, Lucy: *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*. London and New York: Ashgate Press 2002.
- Green, Lucy: *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate 2008.
- Gruhn, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke 1993
- Hepp, Andreas: *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS 2009
- Hepp, Andreas: *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS 2010
- Holzkamp, Klaus: *Kritische Psychologie*. Frankfurt: Fischer 1972.
- Holzkamp, Klaus: *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus 1995.

- Jaeggi, Eva: Kritische Psychologie und Kritik der Psychologie - eine Übersicht. In: *Journal für Psychologie* 10 (2002), 3, S. 305-314. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-28078> (Zugriff am 9.10.2016).
- Latour, Bruno: *Wir sind nie modern gewesen*. Berlin: Suhrkamp 2008.
- Leontjew, Aleksey N.: *Die Prinzipien der psychischen Entwicklung des Kindes und das Problem des geistigen Zurückbleibens*. Online unter: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/leontjew/leontjew.1959.pdf> (Zugriff am 12.11.2015).
- Leontjew, Aleksey N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch 1973.
- Leontjew, Aleksey N.: *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk u. Wissen 1982.
- Löw, Martina: *Raumsoziologie*. Berlin: Suhrkamp 2013.
- Markard, Morus: *Kritische Psychologie. Methodik vom Standpunkt des Subjektes*, 2000. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1088/2382> (Zugriff am: 11.09.2015).
- Müller, Wolfgang (Hg.): *Das Bedeutungswörterbuch* (Duden, Bd. 10). Mannheim: Dudenverlag 1985.
- Preuss-Lausitz, Ulf: *Fördern ohne Sonderschule: Konzepte u. Erfahrungen zur integrativen Förderung in d. Regelschule*. Weinheim: Beltz 1981.
- Rappe, Michael/ Stöger, Christine: Lernen im Cypher. Die Tanzkultur des Breaking - eine Anregung für das Musizieren? In: Ardilla-Mantilla, Natalia/ Röbbke, Peter/ Stöger, Christine/ Wüsthube, Bianca (Hg.): *Musizieren als Herzstück. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik). Mainz: Schott 2016, S. 117-127.
- Rolff, Hans-Günther/ Zimmermann, Peter: *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim: Beltz 1985.
- Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst: *Ethik (1812/13)*. Hamburg: Meiner 1990.
- Schönpflug, Wolfgang: *Geschichte und Systematik der Psychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union 2000.
- Spychiger, Maria B.: Lernforschung. Ein Blick in ihre Grundlagen und Anwendungen im Wechsel der psychologischen Paradigmen. In: *Diskussion Musikpädagogik* 19/2003, S. 3-26.

- Stroh, Wolfgang Martin: Macht geistiges Eigentum intelligent und gesund? - Fünf Fragen und Antworten aus der Sicht der Marxistischen Tätigkeits-theorie. In: *Zeitschrift Marxistische Erneuerung*, Nr. 97/2004. Online unter: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/publikationen/F%C3%BCnf%20Fragen-Marxistische%20T%C3%A4tigkeitstheorie.pdf> (Zugriff am 14.10.2015).
- Thielmann, Tristan/ Schüttpelz, Erhard/ Gendolla, Peter: *Akteur-Medien-Theorie*. Bielefeld: Transcript 2013.
- Weidenmann, Bernd/ Krapp, Andreas et al. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union 1994.
- Winkler, Michael: Aneignung und Sozialpädagogik – einige grundlagen-theoretische Überlegungen. In: Ulrich Deinet/ Christian Reutlinger (Hg.): *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S.71-92.